

Wild, Elke; Wild, Klaus-Peter

Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 55-77



Quellenangabe/ Reference:

Wild, Elke; Wild, Klaus-Peter: Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 55-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69733 - DOI: 10.25656/01:6973

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69733>

<https://doi.org/10.25656/01:6973>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 1 – Januar/Februar 1997

Thema: Jugend und Familie

- 3 HANS MERKENS
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 7 JÜRGEN ZINNECKER
Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD
Familie in Ost- und West-Berlin – Erziehungseinstellungen und
Kinderfreundschaften
- 55 ELKE WILD/KLAUS-PETER WILD
Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE
Auswirkungen von ökonomischem Druck auf die psychosoziale
Befindlichkeit von Jugendlichen. Zur Bedeutung von Familien-
beziehungen und Schulniveau
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS
Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst
in der Jugendzeit

Weitere Beiträge

- 113 HEIDI KELLER
Eine evolutionsbiologische Betrachtung der menschlichen
Frühentwicklung

Diskussion: Autonomisierung von Schule als Reformstrategie

- 131 PETER M. ROEDER
Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundeslän-
dern
- 149 SIBYLLE BEETZ
Autonome öffentliche Schule – Diskussion eines Auftrags zur
Schulentwicklung

Besprechungen

- 167 HARTMUT VON HENTIG
Jerome Bruner: The Culture of Education
- 170 LUCIEN CRIBLEZ
Frank-Olaf Radtke: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung
- 173 ULRICH PAPENKORT
Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik
- 176 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung; Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Aufklärung
- 180 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Christine Mayer (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen

Dokumentation

- 183 Pädagogische Neuerscheinungen

Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche familialen Sozialisationsbedingungen systematisch mit den individuellen Bildungszielen von Schülern und ihrer Lernmotivation in Beziehung stehen. Die Studie beruht auf der Annahme, daß die Lernmotivation und die Bildungsaspirationen von Schülern wesentlich durch die schulbezogenen und allgemeinen Erziehungspraktiken ihrer Eltern beeinflußt werden. In einer Längsschnittuntersuchung mit ost- und westdeutschen Neuntkläßlern sowie deren Eltern wurden neben der Lernmotivation und den schulischen Aspirationen der Jugendlichen schulbezogene Elternaktivitäten, autoritative und autoritäre Erziehungspraktiken, das Familienklima und verschiedene Schichtindikatoren erfaßt. Die Ergebnisse stützen die Annahme, daß die Lernmotivation vor allem durch ein autonomieförderliches und unterstützendes Erziehungsverhalten positiv beeinflußt wird. Pfadanalysen weisen ferner darauf hin, daß die Beziehung zwischen einem solchen autoritativen Erziehungsstil und der Lernmotivation partiell über das schulbezogene Engagement der Eltern vermittelt wird. Die Bildungsaspirationen der Schüler standen dagegen in engem Zusammenhang zu den kindbezogenen Bildungsaspirationen ihrer Eltern, kaum jedoch zu deren Erziehungspraktiken. Die Ergebnisse sprechen dafür, daß der sozioökonomische Status der Eltern über Merkmale der Eltern-Kind-Interaktion sowie über die Schul- und Ausbildungsabschlußwünsche, die Eltern für ihre Kinder hegen, zum Tragen kommen.

1. Problemstellung

1.1 Einleitung

Während in den letzten Jahrzehnten vorwiegend Charakteristika der schulischen Lernumgebung zur Erklärung schulischen Lernens herangezogen wurden, blieben Merkmale des Familienumfeldes weitgehend unberücksichtigt (z.B. HOFER 1990; KRUMM 1990). In diesem Beitrag soll deshalb der Frage nachgegangen werden, welche familialen Sozialisationsbedingungen systematisch mit den Bildungszielen, die Schüler der Sekundarstufe anstreben, und der Intensität, mit der sie sich mit schulischen Inhalten auseinandersetzen, in Beziehung stehen. Mit der Lernmotivation und den schulischen Aspirationen von Schülern werden zwei Aspekte der schulischen Entwicklung herausgegriffen, die sowohl für sich genommen als auch unter dem Aspekt ihrer Funktion für die Lernleistung Heranwachsender als wichtige Zielgrößen pädagogischer Bemühungen betrachtet werden können.

1 Die diesem Text zugrundeliegenden Daten basieren auf einer Befragung von ost- und westdeutschen Jugendlichen sowie deren Eltern, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt und von einer Forschergruppe aus Mannheim (M. HOFER, P. NOACK, E. WILD, B. KRACKE) und Leipzig (U. ETTRICH, R. KRAUSE) durchgeführt wurde.

In dem nachfolgenden theoretischen Teil wird einleitend und primär zu heuristischen Zwecken der Ansatz von MAJORIBANKS (1994) vorgestellt. Er beschreibt allgemein für die schulische Entwicklung relevante Merkmalsbereiche der Familie und ordnet diese verschiedenen Dimensionen zu, mit deren Hilfe Familienkontexte klassifiziert und verglichen werden können. Mit den anschließend beschriebenen leistungsmotivationstheoretischen Ansätzen sowie der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993) werden Theorien mittlerer Reichweite thematisiert, die intra- und interindividuelle Unterschiede speziell in der Lernmotivation von Schülern erklären helfen sollen. Diese wurden bislang meist zugrunde gelegt, um motivationsrelevante Merkmale der Lehrer-Schüler-Beziehung abzuleiten und empirisch zu überprüfen. In diesem Beitrag sollen sie demgegenüber zur Herleitung schulspezifischer und bereichsübergreifender Kennzeichen der Eltern-Kind-Beziehung herangezogen werden.

1.2 Theoretische Ansätze zum Zusammenhang von familialer Sozialisation und schulischer Entwicklung

Arbeiten aus unterschiedlichen Disziplinen weisen auf ein Bündel von sozialstrukturellen Familienmerkmalen sowie Kennzeichen des Familienklimas und der Eltern-Kind-Beziehung hin, die bedeutsam sind für die Frage, welche Schullaufbahn ein Schüler anstrebt und mit welchem Erfolg er diese durchläuft (zusammenfassend WANG/HAERTEL/WALBERG 1993; PEKRUN/HELMKE 1991; MAJORIBANKS 1994). In dem Bemühen, diese Faktoren in eine strukturelle Ordnung zu bringen und deren Zusammenwirken zu verdeutlichen, wurden in den letzten Jahren verschiedene theoretische Konzepte vorgestellt. Zu den umfassendsten Modellen elterlicher Einflußnahme auf die schulische Entwicklung Heranwachsender zählt der Ansatz von MAJORIBANKS (zusammenfassend 1994). Er basiert auf der Annahme, daß Heranwachsende ihre Umwelt in je spezifischer Weise wahrnehmen und zu beeinflussen versuchen und insofern aktive Mitgestalter ihrer eigenen Entwicklung sind. MAJORIBANKS (1994) unterscheidet zwischen einem „Bildungsdruck erster Art“ (alpha-press), womit der Einfluß „objektiv“ beobachtbarer Kontextmerkmale umschrieben wird, und einem „Bildungsdruck zweiter Art“ (beta-press). Mit letzterem ist die subjektive Interpretation von Kontextbedingungen durch die Person angesprochen, auf die sich Erziehungsanstrengungen und Sozialisationseinflüsse richten. Mikrosysteme – wie die Familie und die Schule – werden damit nur insofern als bedeutsam erachtet, als sie spezifische Handlungsspielräume und Chancen bereitstellen, deren Nutzung letztlich von der Interpretation und Initiative der Heranwachsenden abhängt.

Im wesentlichen werden drei Merkmalsbereiche unterschieden, die zur Klassifizierung von Entwicklungs- und Lernumgebungen Heranwachsender herangezogen werden können: das soziale, intellektuelle und ökonomische Kapital einer Familie. Die unter dem Begriff *ökonomisches Kapital* zusammengefaßten sozialstrukturellen Kennzeichen einer Familie werden als bedeutsam erachtet, weil sie die Qualität der immateriellen, interpersonellen Familienbedingungen und die verfügbaren Ressourcen der Familienmitglieder beeinflussen, die wiederum dem intellektuellen und sozialen Kapital der Familie zugeordnet werden.

Während MAJORIBANKS unter dem Begriff *soziales Kapital* alle überdauernden und bereichsübergreifenden Kennzeichen der Familien- und insbesondere der Eltern-Kind-Beziehungen subsumiert, werden unter den oft synonym verwendeten Begriffen *intellektuelles Kapital* und *kulturelles Kapital* solche Merkmale des Elternhauses zusammengefaßt, die einen direkten Bezug zur intellektuellen und schulischen Entwicklung aufweisen. Dazu zählen u. a. der Bildungsgrad und die leistungsbezogenen Einstellungen beider Elternteile, der intellektuelle Anregungsgehalt der Familie und die Partizipation der Eltern am Schulleben ihres Kindes. Einen besonderen Stellenwert räumt MAJORIBANKS (1991) dabei den Aspirationen der Eltern ein, die sich sowohl auf deren eigene berufliche Weiterbildung als auch auf die Bildungslaufbahn ihrer Kinder beziehen können. In Anlehnung an MCCLELLAND (1990) wird davon ausgegangen, daß die Wünsche und Erwartungen der Eltern bezüglich der schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse ihrer Kinder in Verbindung mit anderen Faktoren (darunter das Interesse, das Eltern an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder mitbringen, und das Ausmaß, in dem sie diese zu intellektuell anspruchsvollen Tätigkeiten anregen) für die Richtung und die Stärke der von Heranwachsenden verfolgten Handlungsziele verantwortlich sind.

Elterliche Erwartungen stellen auch in handlungstheoretischen Modellen eine zentrale Komponente zur Vorhersage der schulischen Leistung (z. B. HELMKE/SCHRADER/LEHNEIS-KLEPPER 1991) und schulischen Lernmotivation (zusammenfassend HECKHAUSEN 1989; OERTER 1995) dar. Ausschlaggebend für die Motivation und letztlich die Leistungen eines Schülers ist aus dieser Perspektive das Zusammenwirken von Erfolgserwartungen und der individuellen Wertschätzung des Handlungsergebnisses. Es wird angenommen, daß Eltern beide Aspekte über eine Veränderung selbstbezogener Kognitionen und motivrelevanter Überzeugungen fördern können. So können Eltern als Modell bei der Herausbildung des Anspruchsniveaus oder der Bewertungsmaßstäbe für Erfolg und Mißerfolg fungieren. Weiterhin können sie durch eine frühe und altersangemessene Selbständigkeitserziehung das kindliche Explorationsverhalten und die realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeit unterstützen oder durch positive Bekräftigung zur Entwicklung einer hohen Erfolgserwartung und niedrigen Mißerfolgsängstlichkeit beitragen.

Während die vorangehend beschriebenen Ansätze Unterschiede in der Höhe der Leistungsmotivation zu erklären versuchen, stehen in der von der Forschergruppe um DECI (vgl. DECI/RYAN 1985, 1993; GROLNICK i. Vorb.) entwickelten Selbstbestimmungstheorie die Gründe, weshalb Schüler sich mit Lerninhalten beschäftigen, im Vordergrund. Sehen Heranwachsende die Gründe ihres Lernens vor allem darin, fähiger als andere Mitschüler zu erscheinen oder Lehrern und Eltern die eigenen Fähigkeiten zu demonstrieren, weil dann Belohnungen winken oder negative Reaktionen abgewendet werden können, spricht man idealtypisch von einer *extrinsischen Lernmotivation*. Im Gegensatz dazu wird von einer *intrinsischen Lernmotivation* gesprochen (vgl. KRAPP 1993), wenn sich Schüler vor allem deshalb intensiv mit Lerninhalten auseinandersetzen, weil sie diese aus persönlichen Gründen besser verstehen und beherrschen wollen. Indem Schüler sich hier das Lernziel „zu eigen“ machen, ist ihr Lernen von positiven Begleitemotionen und einem stärker tiefenorientierten Vorgehen beim Lernen geprägt (GROLNICK i. Vorb.; WILD 1996).

Mit Blick auf die vorliegende Fragestellung ist entscheidend, welche familialen Kontextmerkmale gemäß der Selbstbestimmungstheorie ausschlaggebend dafür sind, daß Schüler sich mit den schulischen Anforderungen identifizieren und auch losgelöst von äußeren Belohnungsstrukturen um eine Auseinandersetzung mit Lerninhalten bemüht sind. Die hierzu von DECI und Mitarbeitern angeführten Bedingungen sind in dem Modell von MAJORIBANKS (1994) unter dem Begriff des sozialen Kapitals subsumiert. Es handelt sich im wesentlichen um relativ stabile Formen des (elterlichen) Erziehungsverhaltens, die sich anhand der Dimensionen *Autonomiegewährung* (Förderung der Exploration und Selbstständigkeit, Beteiligung an Entscheidungen), *Struktur* (klar formulierte, begründete und konsistent vertretene Regeln, Grenzen und Erwartungen) und *Involviertheit* (Interesse an und Wissen über allgemeine und bereichsspezifische Interessen, Aktivitäten und Erfahrungen des Kindes) klassifizieren lassen (zusammenfassend GROLNICK i. Vorb.). Hohe Ausprägungen auf allen drei Dimensionen sollten mit einem höheren Grad an intrinsisch motiviertem Lernen einhergehen, da auf diese Weise dem Streben Heranwachsender nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Integration Rechnung getragen und der Prozeß der Internalisierung elterlicher Werte gefördert wird.

Insgesamt ist festzuhalten, daß jeder der vorgestellten Ansätze Hinweise auf die Frage gibt, welche Merkmale der familialen Sozialisation allgemein für die schulische Entwicklung und speziell für die Lernmotivation von Schülern ausschlaggebend sein könnten. Zusammenfassend liefern sie damit ein umfassendes und zugleich differenziertes theoretisches Gerüst, das als strukturierender Hintergrund bei der Sichtung vorliegender empirischer Befunde genutzt werden kann.

1.3 Empirische Befunde zum Zusammenhang von familialer Sozialisation und schulischer Entwicklung

1.3.1 Schulbezogene Elternaktivitäten und intellektuell-stimulierendes Klima in der Familie

Prinzipiell können Eltern eine Reihe von Möglichkeiten nutzen, um die schulische Entwicklung ihres Kindes aktiv und unmittelbar zu begleiten und zu unterstützen (zusammenfassend HOFER 1992). Verschiedene Querschnittstudien (z. B. STEINBERG u. a. 1992; STOLZ 1987; GROLNICK/SLOWIACZEK 1994) weisen darauf hin, daß die Leistungen und schulbezogenen Einstellungen Heranwachsender umso positiver ausfallen und ihre Leistungsmotivation um so höher ist, je intensiver sich Eltern um deren schulische Belange kümmern und am Schulleben teilnehmen. Allerdings finden sich auch gegenläufige Befunde. So ging in einer Untersuchung bei Fünftkläßlern (GINSBURG/BRONSTEIN 1993) ein bekräftigendes Elternverhalten im Umgang mit Noten zwar mit einer stärker ausgeprägten Lernmotivation einher; das Ausmaß mütterlicher Hausaufgabenkontrolle war dagegen negativ mit der Höhe der Lernmotivation verknüpft. Auch längsschnittliche Befunde von TRUDEWIND/WINDEL (1991; TRUDEWIND 1982) lassen vermuten, daß ein intensiviertes Engagement der Eltern eine Betonung mißfolgsthematischer Anreize in (späteren) Hausaufgaben Situationen nach sich

zieht, was insbesondere bei entsprechend sensibilisierten, mißerfolgsängstlichen Kindern zu einer Beeinträchtigung des Lernerfolgs führen kann. Insgesamt bleibt damit festzuhalten, daß die vorliegenden Befunde zum elterlichen „Schulmanagement“ kein einheitliches Bild ergeben und daß darüber hinaus unterschiedliche Auffassungen darüber vorherrschen, wie sich elterliche Hilfen auf die Lernmotivation und Lernleistung von Schülern auswirken (TRUDEWIND/WINDEL 1991; FAULKNER/BLYTH 1995; HELMKE u. a. 1991).

Jenseits konkreter Aktivitäten der Eltern kann die Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit von Kindern auch dadurch gefördert werden, daß diese insgesamt in einem intellektuell stimulierenden Elternhaus aufwachsen und mit (angemessen) hohen Leistungserwartungen und Bildungsaspirationen von seiten der Eltern konfrontiert werden (z.B. MEYER-PROBST/TEICHMANN/PIATKOWSKI 1991; MEYER-PROBST 1989). Aufschlußreich sind hier auch die Ergebnisse verschiedener Studien von MAJORIBANKS (1994), in denen gezeigt werden konnte, daß die schulischen und beruflichen Aspirationen von Eltern einen substantiellen Beitrag zur Vorhersage der Aspirationen ihrer Kinder leisten (vgl. auch ROLFF u.a. 1994). Ergänzt werden diese Ergebnisse durch querschnittliche Befunde von MEULEMANN (1985) und DITTON (1989, 1987). Danach scheinen selbst bei statistischer Kontrolle der sozialen Schicht die Aspirationen Jugendlicher am stärksten von den Ausbildungswünschen ihrer Eltern beeinflusst zu sein.

1.3.2 Bereichsübergreifende Merkmale der familialen Sozialisation

Mit der Qualität der Familienbeziehungen und den elterlichen Erziehungsstilen sind Aspekte der familialen Sozialisation angesprochen, denen ein genereller, d.h. für verschiedene Funktionsbereiche der Entwicklung maßgeblicher Stellenwert zugesprochen wird. Unter den neueren Arbeiten verdienen u.a. die quer- und längsschnittlich angelegten Studien der Forschergruppe um Steinberg (STEINBERG u. a. 1992; STEINBERG u. a. 1994) besondere Beachtung. In ihnen wurden Einflüsse des elterlichen Erziehungsverhaltens und Schulinvolvements auf verschiedene Facetten der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender, darunter auch die Lernmotivation und die Einstellungen Jugendlicher zur Schule, untersucht. Geleitet von dem klassifikatorischen Ansatz BAUMRINDS (1971, 1991) und auf der Basis von Faktorenanalysen wurden letztlich zwei Dimensionen elterlichen Verhaltens unterschieden: (a) die affektive Beziehung und Machtstruktur zwischen Eltern und Kindern („acceptance/involvement“) und (b) der Grad der Strukturierung und Kontrolle („strictedness/supervision“). Hohe Werte auf der Skala „acceptance/involvement“ kennzeichnen Familien, in denen sich Jugendliche durch ihre Eltern unterstützt, angenommen und angespornt fühlen. Ihnen wird erklärt, warum sie etwas nicht tun sollen, und gleichzeitig wird ihnen zugestanden, über Pflichten und Gebote mitzuentcheiden sowie eigene Standpunkte zu vertreten. Hohe Werte auf der zweiten Skala, „strictedness/supervision“, charakterisieren Eltern, die die Interessen und Erfahrungen ihres Kindes kennen, die Wert darauf legen, über die Aktivitäten ihres Kindes informiert zu sein/werden, und die klare Regeln vorgeben sowie Grenzen setzen. Aufgrund einer Kreuzklassifikation von Familien mit jeweils

sehr hohen bzw. sehr niedrigen Werten auf einer der beiden Dimensionen werden vier Erziehungsstile unterschieden: „autoritativ“ (hohe Ausprägung auf beiden Dimensionen), „autoritär“ (starke Kontrolle kombiniert mit niedrigem Involvement), „permissiv“ (geringe Kontrolle bei hohem Involvement) und „vernachlässigend“ (niedrige Ausprägung auf beiden Dimensionen). STEINBERG u. a. (1991, 1994) fanden negative Einflüsse vor allem eines vernachlässigenden, aber auch eines autoritären oder permissiven Erziehungsverhaltens auf die Lernmotivation von 14- bis 18jährigen Schülern. Umgekehrt zeigte sich bei denjenigen Schülern eine besonders günstige Motivationsentwicklung, deren Eltern zu einem autoritativen Erziehungsstil neigten.

Die Aspekte elterlichen Erziehungsverhaltens, die STEINBERG u. a. zur Operationalisierung eines autoritativen Erziehungsverhaltens heranziehen, weisen enge Bezüge zu den Merkmalen auf, die auch im Sinne der Selbstbestimmungstheorie als motivationsförderlich eingestuft werden können. In verschiedenen Studien konnte theoriekonform gezeigt werden, daß Kinder um so eher intrinsisch motiviert sind und um so besser in der Schule zurechtzukommen, je mehr die Eltern ein autonomieförderliches und strukturierendes Erziehungsverhalten zeigen und je weniger die kindliche Autonomie auf autoritäre Weise eingeschränkt wird (z. B. GROLNICK/RYAN/DECI 1991, GROLNICK/SLOWIACZEK 1994; vgl. GINSBURG/BRONSTEIN 1993; RYAN/STILLER/LYNCH 1994; WILD/KRAPP 1995).

Wenngleich Merkmale des elterlichen Erziehungsverhaltens und des Familienklimas empirisch häufig eng verknüpft sind, erscheint es dennoch sinnvoll, analytisch zwischen beiden Aspekten zu unterscheiden. Systemtheoretisch betrachtet sind mit dem Erziehungsverhalten Merkmale der dyadischen oder triadischen Eltern-Kind-Interaktion angesprochen, während mit dem Familienklima Merkmale des Familiensystems als Ganzen abgebildet werden (vgl. KREPPNER/LERNER 1989).

Erstaunlicherweise finden sich bei Durchsicht der Literatur nur wenige Arbeiten, in denen Zusammenhänge zwischen dem Familienklima und der Lernmotivation von Schülern empirisch untersucht wurden. Zu den wenigen Ausnahmen zählt die Arbeit von GINSBURG und BRONSTEIN (1993), die in einer Querschnittsstudie signifikante, wenn auch schwache Zusammenhänge zwischen Familienklima und intrinsischer Lernmotivation bei Fünftkläßlern fanden.

Zusammenfassend können aufgrund der vorliegenden Studien allgemeine wie auch bereichsspezifische Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung benannt werden, die mit den Bildungsaspirationen und der Lernmotivation von Schülern in Beziehung stehen. Nicht zuletzt aufgrund des querschnittlichen Designs vieler Studien ist jedoch unklar, wie die oben angesprochenen Familienmerkmale im Hinblick auf die schulischen Aspirationen und die Lernmotivation zusammenspielen. Ersten pfadanalytischen Auswertungen zufolge (z. B. STEINBERG u. a. 1992; GROLNICK/SLOWIACZEK 1994) scheinen sich das Familienklima und der Erziehungsstil der Eltern zunächst auf deren schulbezogenes Engagement und darüber vermittelt auf die Lernmotivation und das Kompetenzerleben von Schülern auszuwirken.

1.3.3 Schichtindikatoren als distale Familienmerkmale

Unumstritten ist, daß die soziale Herkunft von Schülern nach wie vor eine der bedeutsamsten Erklärungsgrößen für Unterschiede in der Bildungslaufbahn und im Bildungserfolg Heranwachsender in beiden Teilen Deutschlands darstellt (MÜLLER/HAUN 1994). Aus pädagogischer Sicht gewinnt daher die Frage nach solchen Merkmalen der Eltern-Kind-Beziehung an Bedeutung, über die Schichteinflüsse vermittelt werden und die im Rahmen von Interventionsmaßnahmen prinzipiell veränderbar sind.

Sowohl für den anglo-amerikanischen Sprachraum als auch für die ehemalige BRD und DDR kann aufgrund vorliegender Studien festgehalten werden, daß sich systematische und substantielle Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schichtindikatoren einerseits und dem Familienklima, den elterlichen Erziehungszielen und -praktiken sowie den Leistungserwartungen und -standards und dem schulbezogenen Engagement der Eltern andererseits finden lassen (vgl. MANSEL 1993; ROLFF u. a. 1994; MEULEMANN 1985; EPSTEIN 1987). Da diese Merkmale wiederum, wie oben ausgeführt, mit der Lernmotivation und schulischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen assoziiert sind, scheinen strukturelle und ökonomische Einflußfaktoren zumindest teilweise über Unterschiede in den elterlichen Anspruchshaltungen und Sozialisationspraktiken zum Tragen zu kommen. Es liegen allerdings nur wenige Studien vor, in denen Mediatoreffekte direkt geprüft wurden. SAUER und GATTRINGER (1985) kommen aufgrund ihrer Pfadanalysen zu dem Schluß, daß die Leistungsmotivation (in diesem Fall von Grundschulern) nur indirekt, d. h. vermittelt über Merkmale der familialen Umwelt von der sozialen Schicht beeinflusst wird. Besonders deutliche Effekte der sozialen Herkunft auf die Leistungsmotivation gingen von der Selbständigkeitserziehung der Eltern und dem intellektuellen Anregungsgehalt des Elternhauses aus, wobei beide Aspekte wiederum mittelhoch mit dem Schichtindex korrelierten. Ein weiterer Effekt der sozialen Schicht zeigte sich bei den elterlichen Bildungsaspirationen, die ihrerseits zwar die Schulleistungen, nicht jedoch die Lernmotivation beeinflussen.

1.4 Zusammenfassung und Hypothesen

Faßt man die vorangehend dargestellten Ausführungen zusammen, dann ergeben sich für die vorliegende Fragestellung folgende Schlußfolgerungen: Mit MAJORIBANKS (1994) können Familien als Lern- und Entwicklungskontexte mit spezifischen Opportunitätsstrukturen verstanden werden, die sich als Funktion ihres ökonomischen, intellektuellen und sozialen Kapitals abbilden lassen. Auf diese Weise können zahlreiche Merkmale der familialen Sozialisation wenigen Dimensionen oder Ebenen des Familienkontextes zugeordnet werden, die empirisch allerdings nicht unabhängig voneinander zu sehen sind. So sollte der Berufsstatus der Eltern und ihr eigener Bildungshintergrund nicht nur entscheidend dafür sein, welche Schulabschlußwünsche sie an ihre Kinder herantragen, sondern auch dafür, welche Erziehungspraktiken und schulbezogenen Aktivitäten sie zur Erreichung ihrer Erziehungsziele einsetzen.

Inwieweit sich die elterlichen Einstellungen und Verhaltensweisen in den schulbezogenen Haltungen der Schüler niederschlagen, hängt nach MAJORIBANKS davon ab, wie Heranwachsende das erzieherische Verhalten ihrer Eltern wahrnehmen und die sich durch das Elternhaus eröffnenden Optionen nutzen. Insofern erscheint es sinnvoll, zur Vorhersage der Aspirationen und der Lernmotivation von Schülern das *kindperzipierte* Erziehungsverhalten und Familienklima als Prädiktor heranzuziehen. Darüber hinaus läßt sich mit Rückgriff auf leistungsmotivationstheoretische Ansätze und die Selbstbestimmungstheorie vermuten, daß ein positives Familienklima ebenso wie wenig autoritäres und die Selbständigkeit Jugendlicher unterstützendes Erziehungsverhalten den Prozeß der Internalisierung leistungsbezogener Werte und Anspruchshaltungen begünstigen und eine intrinsische motivationale Orientierung von Schülern fördern sollten. Konkret wird deshalb erwartet, daß sich Jugendliche um so intensiver und ausdauernder mit schulischen Inhalten auseinandersetzen, je harmonischer und konfliktfreier sich die Familienbeziehungen gestalten, je eher die elterlichen Erziehungspraktiken durch ein hohes Maß an Wärme und Wertschätzung, durch Begründung von Regeln und Grenzen, durch das Gewähren von Freiräumen und die Einbeziehung der Kinder bei Entscheidungen sowie durch einen hohen Grad an elterlicher Informiertheit über die Interessen, Aktivitäten usw. ihrer Kinder gekennzeichnet sind. Ein solches Erziehungsverhalten sollte auf seiten Jugendlicher mit hohen Bildungsaspirationen einhergehen, wobei sich diese primär als Funktion der Schul- und Ausbildungsabschlußwünsche der Eltern darstellen sollten.

Was die Beziehung zwischen allgemeinen und bereichsspezifischen Elternreaktionen angeht, so wird erwartet, daß sich ein autoritatives Erziehungsverhalten, partiell vermittelt über das Ausmaß, in dem sich Eltern für die schulischen Belange ihrer Kinder interessieren und engagieren, auf die Aspirationen und die Lernbereitschaft von Schülern auswirkt. Schließlich ist zu bedenken, daß die Erziehungspraktiken von Eltern und deren Wahrnehmung durch die Kinder auch in Abhängigkeit von der schulischen Leistungsfähigkeit der Jugendlichen variieren könnte. Daher ist zu prüfen, welche Vorhersagekraft den genannten Aspekten familialer Sozialisation für die Lernmotivation und die Aspirationen Jugendlicher bei Kontrolle der Schulleistungen zukommt.

2. Methode

2.1 Stichprobe

Dieser Beitrag stützt sich auf Daten aus dem Projekt „Individuation und sozialer Wandel“, das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung“ im Herbst 1992 begonnen wurde (vgl. HOFER u.a. 1996). Die für diesen Beitrag relevanten Datenerhebungen fanden zum Jahreswechsel 1992/93 und 1993/94 bei Jugendlichen in Westdeutschland (Mannheim) und Ostdeutschland (Leipzig) sowie deren Eltern statt. Über Kontakte zu Schulen, Elternabende und Geburtsanzeigen aus dem Archiv ortsansässiger Tageszeitungen wurden zum ersten Meßzeitpunkt 503 Jugendliche (davon 231 in Mannheim) gewonnen, die zu

diesem Zeitpunkt in der Mehrzahl (93%) die neunte Klasse besuchten. An den Befragungen des ersten Erhebungszeitpunktes nahmen ferner 350 Mütter (168 Mannheimer) und 305 Väter (157 Mannheimer) teil. Von diesen Probanden konnten 318 Jugendliche (145 Mannheimer), 243 Mütter (128 Mannheimer) und 198 Väter (117 Mannheimer) auch für die zweite Erhebung gewonnen werden.²

Etwa zwei Drittel der Schüler der westdeutschen Stichprobe besuchten eine Hauptschule (35%) oder eine Realschule (26%). Das restliche Drittel entfiel vor allem auf Gymnasiasten (36%), da die Gesamtschule lediglich von 3% der Schüler besucht wurde. Die ostdeutsche Stichprobe ist im Hinblick auf die besuchten Schulformen ähnlich zusammengesetzt. 28% der Schüler besuchten ein Gymnasium. Die übrigen Schüler gingen entweder auf die Haupt- und Realschule umfassende Mittelschule (67%) oder eine eigens als Haupt- (0,4%) oder Realschule (4%) ausgewiesene Schule.

Die untersuchten Familien sind – gemessen an der väterlichen Schulbildung und Berufstätigkeit – weitgehend der unteren bis oberen Mittelschicht zuzurechnen. In der Mannheimer Teilstichprobe ist sowohl der Anteil der un- oder angelernten Arbeiter (7% vs. 3,5%) als auch der Prozentsatz der Väter, die als leitende Angestellte, Beamte im gehobenen oder höheren Dienst oder als Selbstständige arbeiten, etwas höher als in der Leipziger Stichprobe (37% vs. 28%). Dafür finden sich in der westdeutschen Stichprobe weniger Väter in mittleren Berufspositionen (Facharbeiter, ausführende oder qualifizierte Angestellte bzw. Beamte im einfachen oder mittleren Dienst; 56% vs. 68%).

Der von den Jugendlichen besuchte Schultyp war sowohl in der ost- wie auch in der westdeutschen Teilstichprobe in hohem Maße abhängig von der Schichtzugehörigkeit der Eltern.³

2.2 Erhebungsinstrumente

Die Lernmotivation der Schüler wurde mit einer sechs Items umfassenden Skala erfaßt ($\alpha = .73$). Sie spiegelt das Ausmaß wider, in dem sich Schüler und Schülerinnen um eine intensive und ausdauernde Auseinandersetzung mit den Lerninhalten bemühen (z.B. „Ich mache meine Hausaufgaben so gut wie möglich“, „Auch in der 5. und 6. Stunde versuche ich noch, mich zu konzentrieren“).

Zur Erfassung der schulischen Aspirationen Jugendlicher wurden diese gebeten anzugeben, welchen der folgenden Schulabschlüsse sie anstreben: (a) kein

- 2 Um mit dem Ausfall von Familien verbundene Selektions- und Verzerrungseffekte abschätzen zu können, wurde geprüft, inwiefern sich die zum zweiten Erhebungszeitpunkt weiterhin teilnehmenden Probanden von den ausgeschiedenen Probanden unterscheiden. Es zeigt sich, daß zwischen beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Lernmotivation und den die Qualität der Familien- und Eltern-Kind-Beziehung kennzeichnenden Merkmalen zum ersten Erhebungszeitpunkt bestehen.
- 3 Im Westen besuchten etwa zwei Drittel (60%) der Jugendlichen aus niedrigeren Sozialschichten die Haupt- oder Realschule, während etwa 77% der Jugendlichen aus der gehobenen Schicht das Gymnasium besuchten. Im Osten waren es ebenfalls über zwei Drittel (69%) der Jugendlichen aus „bildungsfernen“ Elternhäusern, die eine Haupt-, Real- bzw. Mittelschule besuchten, während der Großteil der Schüler aus der gehobenen Schicht das Gymnasium besuchte (65%).

Abschluß, (b) Hauptschulabschluß, (c) Realschulabschluß, (d) Fachhochschulreife, (e) Hochschulreife. Als Indikator für das „elterliche Schulinvolvement“ wurde eine in Anlehnung an ZINNECKER (1992) konstruierte Skala mit drei Items herangezogen ($\alpha = .55$). Sie erfragt aus Sicht der Jugendlichen, wie häufig sich die Eltern nach den schulischen Leistungen und leistungsbezogenen Anstrengungen ihrer Kinder erkundigen (z. B. „Meine Eltern fragen mich regelmäßig nach meinen Hausaufgaben“).

Das Erziehungsverhalten der Eltern wurde aus Sicht der Jugendlichen erfaßt. Bei den verwendeten Skalen handelt es sich um eine übersetzte und gekürzte Fassung der Erziehungsstilskalen von STEINBERG u. a. (1991; LAMBORN u. a. 1991). Aufgrund eigener Faktorenanalysen wurden zwei Formen elterlichen Erziehungsverhaltens unterschieden: Die Skala „Autoritatives Erziehungsverhalten“ ($\alpha = .77$) setzt sich aus acht Items zusammen. Hohe Werte kennzeichnen Eltern, die ihr Kind unterstützen, selbständiges Denken und Handeln ermuntern, über die Interessen und Aktivitäten ihres Kindes informiert sind und es bei Entscheidungen innerhalb der Familie einbeziehen (z. B. „Meine Eltern wissen oft, was ich denke und wie ich mich fühle“, „Wenn meine Eltern wollen, daß ich etwas tue, erklären sie mir, warum“). Die Skala „Autoritäres Erziehungsverhalten“ ($\alpha = .64$) umfaßt sechs Items. Sie spiegelt den Grad wider, in dem Eltern Gehorsam und Unterordnung von seiten ihres Kindes erwarten, Verbote ohne sachliche Begründung aussprechen und bestrafend reagieren (z. B. „Meine Eltern wollen, daß ich ihnen gehorche“, „Meine Eltern sagen häufig: Das wirst du verstehen, wenn du erwachsen bist“).

Das Familienklima wurde ebenfalls aus Sicht der Jugendlichen mit einer Subskala der von KREPPNER und SILVERBERG (1988) übersetzten und adaptierten Fassung des „Family Assessment Measure“ (FAM; vgl. SKINNER/STEINHAEUER/SANTA-BARBARA 1983) erhoben. Die Skala „Harmonisches Familienklima“ (sieben Items; $\alpha = .86$) ist eine Kurzfassung der FAM-Skala „Harmonie“ und beschreibt ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, eine intensive Zuwendung und wechselseitige Unterstützung der Familienmitglieder (z. B. „Wir fühlen uns geborgen in unserer Familie“, „Wir nehmen uns Zeit, einander zuzuhören“).

Die auf die schulische Laufbahn der Jugendlichen gerichteten Aspirationen der Eltern wurden mit Hilfe der Frage erhoben: „Welchen Schulabschluß streben Sie für Ihr Kind an?“ Die Eltern konnten zwischen denselben obengenannten Antwortkategorien wählen wie die Jugendlichen. Beide Elternteile wurden zudem gebeten, den Berufsausbildungsabschluß, den sie für ihr Kind anstreben, zu nennen. Es konnte zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten gewählt werden: (a) keinen beruflichen Ausbildungsabschluß, (b) Berufsschule mit gewerblicher Lehre, (c) Berufsschule mit kaufmännischer Lehre, (d) Abschluß einer Fachschule/Berufsfachschule, (e) Abschluß einer Fachhochschule und (f) Abschluß einer Hochschule.

Sozioökonomische Merkmale der Familie wurden zum einen über die schulische Ausbildung von Müttern und Vätern erhoben. Um den Unterschieden im Bildungssystem der ehemaligen DDR und BRD Rechnung zu tragen und dennoch die Abschlüsse ost- und westdeutscher Eltern vergleichen zu können, wurden in Leipzig und Mannheim verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die anschließend zu folgenden globalen Kategorien zusammengefaßt wurden: (a) kein Abschluß, (b) Hauptschulabschluß/Abschluß 8. Klasse, (c) mittlere

Reife/10. Klasse POS, (d) Abitur/Fachabitur/12. Klasse EOS. Zum anderen wurde der Berufsstatus beider Elternteile erfaßt. Für ost- und westdeutsche Eltern wurden unterschiedliche Antwortformate vorgegeben, die Äußerungen wurden zu folgenden Kategorien zusammengefaßt: (a) un- und angelernte Arbeiter/ausführende Angestellte, (b) Facharbeiter/qualifizierte Angestellte/Beamte im einfachen und mittleren Dienst, (c) leitende Angestellte/Beamte im gehobenen und höheren Dienst und (d) selbständige Akademiker/freie Berufe. Familien, in denen weder der Vater noch die Mutter voll berufstätig war oder einer Teilzeitbeschäftigung nachging, wurden nicht berücksichtigt.

Die Schulleistungen schließlich wurden zum ersten Meßzeitpunkt über die im letzten Schulzeugnis erzielten Deutsch- und Mathematiknoten erfaßt.

3. Ergebnisse

Die statistischen Auswertungen gliedern sich in zwei Hauptabschnitte. Im ersten Teil wird auf der Basis der zum ersten Erhebungszeitpunkt verfügbaren querschnittlichen Daten untersucht, ob sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen sozialstrukturellen Merkmalen, der Qualität der Familienbeziehungen sowie den Bildungsaspirationen und der Lernmotivation von Schülern empirisch stützen lassen. Dazu werden zunächst alle relevanten bivariaten Korrelationskoeffizienten separat betrachtet. Anschließend erfolgt eine multivariate Auswertung mittels Strukturgleichungsmodellen. Der zweite Teil der Auswertungen bezieht sich auf die Frage, inwieweit Charakteristika der familialen Sozialisation als Ursachen für die Veränderung der Lernmotivation und der Bildungsansprüche der untersuchten Schüler in dem (vergleichsweise kurzen) Untersuchungszeitraum von einem Jahr in Betracht kommen.

3.1 Querschnittliche Auswertungen

Einer der wichtigsten Aussagen aller oben dargestellten theoretischen Ansätze zufolge sollten bestimmte Formen des Erziehungsverhaltens, d. h. der Art und Weise, wie Eltern bei Problemen im allgemeinen oder in schulischen Angelegenheiten im speziellen ihren Kindern gegenüberzutreten, auch Auswirkungen auf die schulbezogenen Einstellungen der Kinder haben. In Tabelle 1 sind die Korrelationen zwischen Indikatoren des elterlichen Erziehungsverhaltens, der schulbezogenen Elternaktivitäten und des Familienklimas sowie der Lernmotivation und den schulischen Aspirationen der Schüler zusammenfassend dargestellt.

Zunächst ist festzustellen, daß die Variablen zur Kennzeichnung der Qualität der Familienbeziehungen insgesamt nur schwach interkorrelieren und damit als weitgehend unabhängige Indikatoren der Qualität der Familienbeziehungen betrachtet werden können. Eine Ausnahme stellt der sehr enge Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung eines harmonischen Familienklimas und eines autoritativen Erziehungsverhaltens dar ($r = .72$). Hier ist eine unabhängige Erfassung der beiden theoretisch unterscheidbaren Aspekte nicht gelungen; dies wohl nicht zuletzt deshalb, weil ein unterstützendes und wohlwollendes Eltern-

verhalten in der subjektiven Wahrnehmung der Heranwachsenden wohl nur schlecht von einem generell guten Familienklima zu trennen ist.

Alle vier familialen Merkmale weisen signifikante Beziehungen zur Höhe der Lernmotivation auf. Diese korreliert positiv mit einem harmonischen Familienklima, einem autoritativen Erziehungsverhalten und mit einem höheren Elternengagement bei schulischen Angelegenheiten. Ein autoritäres Erziehungsverhalten steht dagegen in negativem Zusammenhang zur Lernmotivation der Schüler und zur Höhe der schulischen Aspirationen der Schüler. Letztere stehen allerdings in keinem signifikanten Zusammenhang zum Familienklima und zum autoritativen Erziehungsverhalten. Die Beziehung zwischen den Aspirationen Jugendlicher und dem von ihnen wahrgenommenen Schulinvolvement der Eltern fällt ebenfalls sehr niedrig aus und überschreitet nur aufgrund der großen Stichprobe knapp die Signifikanzgrenze.

Tabelle 1: Korrelationen zwischen dem kindperzipierten Familienklima, elterlichem Erziehungsverhalten und Schulinvolvement sowie den schulischen Aspirationen und der Lernmotivation der Schüler (n = 468)					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Harmonisches Familienklima	-				
(2) Autoritatives Erziehungsverhalten	.72**	-			
(3) Autoritäres Erziehungsverhalten	-.28**	-.18**	-		
(4) Elterliches Schulinvolvement	.28**	.26**	.17**	-	
(5) Schulische Aspirationen	.06	.03	-.25**	-.10*	-
(6) Lernmotivation	.28**	.38**	-.15**	.19**	.13**
* p > .05; ** p > .01					

Bezüglich der Frage, wie Schichtindikatoren als eher distale Familienmerkmale mit den Bildungsaspirationen auf seiten der Eltern zusammenhängen, zeigt sich erwartungsgemäß, daß Eltern sich für ihr Kind einen um so qualifizierteren schulischen sowie beruflichen Abschluß wünschen, je höher die von ihnen selbst erreichten Bildungsabschlüsse und aktuellen Berufspositionen sind (Tab. 2). Die sozialstrukturellen Merkmale klären zwischen 4 und 10% der Varianz in den elterlichen Aspirationen auf, wobei sich bei Müttern und Vätern vergleichbar enge Zusammenhänge finden.

Alle genannten Merkmale korrelieren nicht mit dem kindperzipierten Familienklima und eher schwach mit dem Ausmaß autoritärer oder autoritativer Erziehungspraktiken (vgl. Tab. 2). Nur geringfügig höher fallen auch die Zusammenhänge zwischen dem kindperzipierten Engagement der Eltern in schulischen Belangen und den elterlichen Aspirationen aus. Insgesamt weisen Eltern mit hohen Aspirationen bezüglich des schulischen und beruflichen Abschlusses ihrer Kinder eher ein autoritatives und weniger ein autoritäres Erziehungsver-

halten auf und zeigen zugleich eine geringere Neigung, die schulische Entwicklung ihres Kindes kontinuierlich zu verfolgen.

Die Beziehungen zwischen der Lernmotivation der Schüler und den Schichtindikatoren fallen durchgängig niedrig aus und sind in drei von vier Fällen nicht statistisch bedeutsam. Signifikant positive – wenn auch absolut betrachtet geringe – Korrelationskoeffizienten im Bereich zwischen $r = .17$ und $r = .24$ finden sich dagegen zu den (kindbezogenen) schulischen Aspirationen der Eltern.

Tabelle 2: Beziehungen zwischen dem Ausbildungs- und Berufsstatus der Eltern und ihren (kindbezogenen) Aspirationen sowie kindperzipierten Merkmalen der familialen Sozialisation und den schulischen Aspirationen sowie der Lernmotivation der Schüler (157 > n > 355)

	Schulbildung der Eltern		Berufsstatus der Eltern		Schulische Aspirationen der Eltern		Berufliche Aspirationen der Eltern	
	Väter	Mütter	Väter	Mütter	Väter	Mütter	Väter	Mütter
Harmonisches Familienklima	.04	-.01	.02	.03	.05	.04	.05	.07
Autoritatives Erziehungsverhalten	.02	-.02	.02	.03	.15**	.11*	.14*	.15*
Autoritäres Erziehungsverhalten	.02	-.03	-.07	-.13*	-.12*	-.15**	-.18**	-.25**
Elterliches Schul-involvement	-.13*	-.12*	-.02	-.06	-.16**	-.11*	-.19**	-.08
Schulische Aspirationen (Jugendliche)	.30**	.31**	.29**	.30**	.71**	.70**	.68**	.68**
Lern-motivation	-.04	.02	.04	.12*	.17**	.24**	.17**	.21**
* $p < .05$; ** $p < .01$								

Insgesamt deutlich engere Beziehungen finden sich dagegen, wenn die schulischen Aspirationen der Jugendlichen betrachtet werden. Besonders ins Auge fallen die erwartungsgemäß sehr eng ausfallenden Beziehungen zwischen den Aspirationen Jugendlicher und den kindbezogenen schulischen Aspirationen der Eltern. Die Korrelationen zwischen dem von Jugendlichen angestrebten Schulabschluß und dem beruflichen Status der Eltern liegen im Bereich zwischen $r = .29$ und $r = .31$.

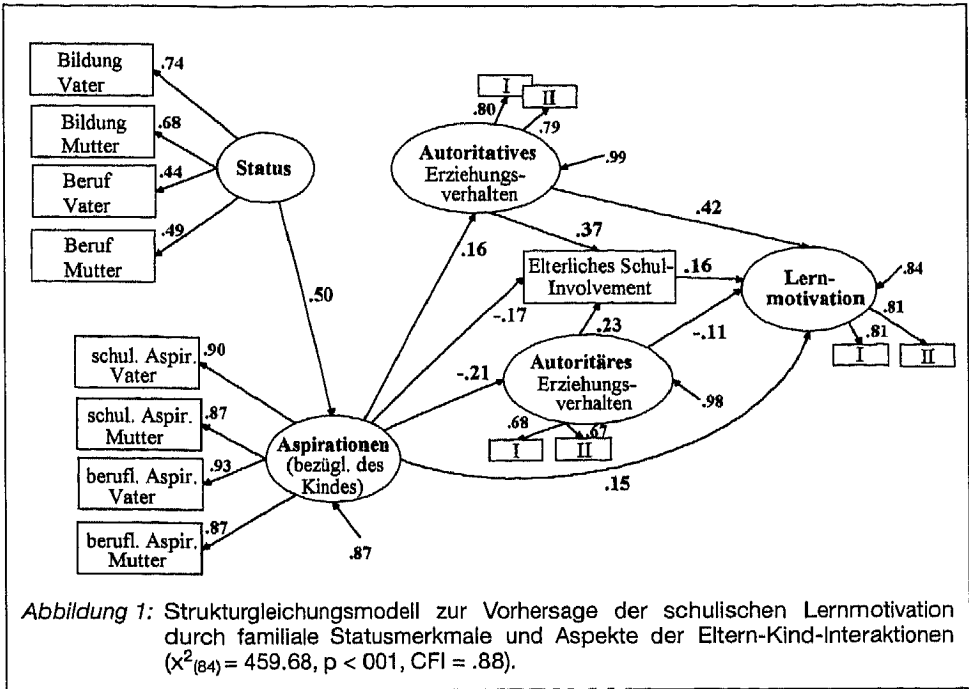
Alle oben berichteten Korrelationskoeffizienten wurden getrennt für Schüler und Schülerinnen sowie getrennt für ost- und westdeutsche Familien berechnet, um zu prüfen, inwieweit in den Teilstichproben unterschiedliche Beziehungsmuster vorliegen. Beim Vergleich der ost- und der westdeutschen Teilstichproben zeigten sich insgesamt sehr ähnliche Zusammenhangsmuster. In der ostdeutschen Stichprobe fanden sich lediglich etwas engere Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstatus sowie der Berufsposition der Mutter und der Lernmotivati-

on der Jugendlichen. Der Vergleich der für Mädchen und Jungen ermittelten Korrelationsmuster ergab ebenfalls durchgängig parallele Befunde. Leichte Unterschiede in der Höhe der Korrelationen zeichneten sich dahin gehend ab, daß in Familien mit Töchtern die elterlichen Aspirationen stärker mit dem Schulinvolvement korrelierten, als dies in Familien mit Söhnen der Fall war. Umgekehrt scheinen die auf die Söhne gerichteten Elternaspirationen stärker deren Lernmotivation zu beeinflussen, als dies für Mädchen gilt. Angesichts der sonst vergleichbaren Korrelationsmuster kann jedoch davon ausgegangen werden, daß die gefundenen Zusammenhänge weitgehend über die Teilstichproben generalisierbar sind.

Die Zusammenhangsmuster in bezug auf familiäre und schulbezogene Variablen wurden mittels Strukturgleichungsmodellen auch multivariat untersucht. Angesichts der geringen Korrelation zwischen der Lernmotivation und den schulischen Aspirationen der Schüler schien es sinnvoll, zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit der Modelle für beide abhängigen Variablen getrennte Analysen durchzuführen. Die ursprünglichen Strukturgleichungsmodelle wurden jedoch für beide Variablen zunächst gleich gehalten: Die Lernmotivation und die schulischen Aspirationen der Schüler werden als abhängig vom Erziehungsverhalten, den schulischen Aspirationen der Eltern und Statusindikatoren der Familie gesehen.⁴ Das Erziehungsverhalten ist in der theoretisch postulierten Kausalkette zwischen Statusmerkmalen und elterlichen Aspirationen einerseits und Lernmotivation oder schulischen Aspirationen der Schüler andererseits angesiedelt. Die elterlichen Aspirationen werden als Folge von Statusmerkmalen der Eltern und als verursachende Größe für deren Erziehungsverhalten und Schulinvolvement betrachtet. In einem ersten Berechnungsschritt wurden die Modellstatistiken für das volle theoretische Regressionsmodell, d.h. unter Einbeziehung aller postulierten Einflußgrößen, berechnet. Anschließend wurde mittels Wald-Tests sowie durch einen Vergleich der Modellfits (Fit-Indizes und $\Delta\chi^2/\text{df}$ -Prüfgröße) geprüft, welche Pfadkoeffizienten verzichtbar sind bzw. welches sparsamere Modell gleichermaßen zur Erklärung der gefundenen Zusammenhänge in der Lage ist (vgl. BENTLER 1989). Alle Berechnungen wurden mit der Strukturgleichungssoftware EQS auf der Basis der Korrelationsmatrizen durchgeführt. Alle Pfadkoeffizienten sind in standardisierter Form dargestellt.

In Abbildung 1 sind die verbleibenden signifikanten Pfade im Modell zur Vorhersage der Lernmotivation wiedergegeben. In Einklang mit den theoretischen Überlegungen zeigt sich, daß die Lernmotivation der Schüler vom Erziehungsstil und dem Schulinvolvement der Eltern abhängt. Der Einfluß sozialstruktureller Merkmale der Familie erweist sich hingegen nur insoweit als bedeutsam, als sie mit den elterlichen Aspirationen assoziiert sind, die wiederum – direkt und vermittelt über Merkmale der Eltern-Kind-Interaktion – mit Unterschieden in der Lernmotivation Jugendlicher einhergehen. Zusammengefaßt läßt sich eine motivationsförderliche Familienumgebung dadurch kennzeichnen, daß die Eltern ein wenig autoritäres Erziehungsverhalten zeigen, sich für die Bedürfnisse und

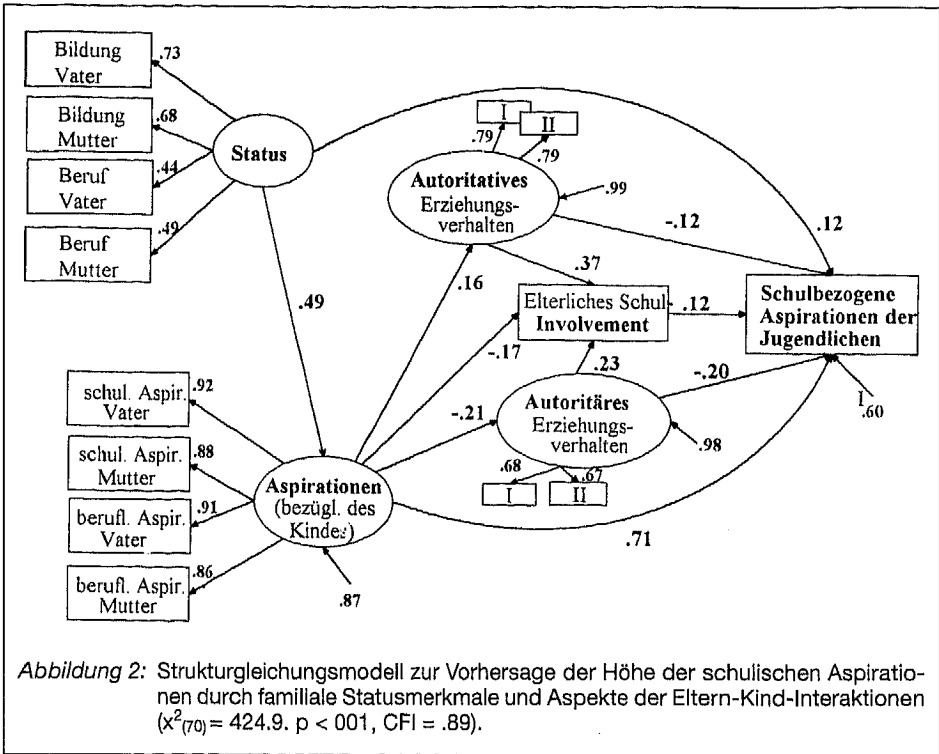
4 Da die Skala zum Familienklima aufgrund ihrer hohen Korrelationen zum autoritativen Erziehungsstil empirisch nahezu redundant ist, wurde sie in die pfadanalytischen Berechnungen nicht einbezogen.



Aktivitäten ihres Kindes interessieren und dessen Selbständigkeit unterstützen, ein ausgeprägtes Engagement in schulischen Belangen aufweisen und hohe Erwartungen an ihr Kind in bezug auf den von diesem zu erreichenden Schulabschluß richten. Einschränkend ist auf die komplizierte Rolle des elterlichen Schulinvolvements hinzuweisen. Obwohl ein autoritatives Erziehungsverhalten positiv und ein autoritäres Erziehungsverhalten negativ mit der Lernmotivation von Schülern korreliert, gehen beide Erziehungsziele mit einer höheren Neigung von Eltern einher, die Hausaufgaben und Leistungsentwicklung ihres Kindes zu überwachen.

Das Ergebnis schließlich, daß gebildetere und beruflich bessergestellte Eltern höhere Erwartungen hinsichtlich des vom Kind zu erreichenden Schulabschlusses hegen als weniger privilegierte Eltern, ist wenig überraschend. Hervorzuheben ist jedoch die Schlüsselstellung, die den elterlichen Aspirationen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Schichtindikatoren einerseits und Merkmalen der Eltern-Kind-Beziehungen sowie der Lernmotivaton Jugendlicher andererseits zukommt.

Abbildung 2 gibt das reduzierte Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Höhe der schulischen Aspirationen Jugendlicher wieder. Insgesamt weist das Modell eine Reihe von Parallelen zu dem vorangehend beschriebenen Modell auf. Wiederum gehen direkte Pfade von den Elterneinstellungen und den elterlichen Erziehungsanstrengungen auf die abhängige Variable, wobei auch die Höhe der Pfadkoeffizienten in der Regel ähnlich ausfällt. Abweichungen ergeben sich jedoch in drei Punkten. Zum einen wird der Einfluß der Bildung



und der Berufsposition beider Elternteile auf die schulischen Aspirationen Jugendlicher nicht mehr vollständig über Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung vermittelt. Darüber hinaus kommt den elterlichen Erwartungen an die schulische und berufliche Ausbildung ihrer Kinder eine wesentlich größere Bedeutung für deren Schulabschlußwünsche zu als für deren Lernmotivation. Umgekehrt verhält es sich mit dem elterlichen Erziehungsverhalten, wobei insbesondere der Pfadkoeffizient, der die Beziehung zwischen dem Ausmaß autoritativer Erziehungspraktiken und den schulischen Aspirationen Jugendlicher beschreibt, nicht nur deutlich niedriger ausfällt, sondern sogar das Vorzeichen verändert. Insofern ist mit Blick auf die von Heranwachsenden angestrebten Bildungsziele festzuhalten, daß diese vor allem in Übereinstimmung mit den elterlichen Abschlußwünschen formuliert werden und darüber hinaus mit dem Schulinvolvement und Bildungshintergrund der Eltern steigen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß die obengenannten Strukturgleichungsmodelle getrennt für männliche und weibliche Schüler sowie für die ost- und westdeutsche Teilstichprobe berechnet wurden. Wie aufgrund der weitgehend übereinstimmenden univariaten Korrelationen zu erwarten war, fanden sich keine signifikanten Unterschiede in der Höhe der Pfadkoeffizienten zwischen diesen Teilstichproben.

3.2 Längsschnittliche Auswertungen

Die Interpretation querschnittlich gefundener Zusammenhänge beruht u. a. auf der Annahme, daß die beobachteten Beziehungen zumindest teilweise auf kumulative, im gesamten Verlauf der bisherigen Phasen des Familienzyklus wirksam gewordene Sozialisationseffekte zurückgeführt werden können. Die Analyse von Längsschnittdaten liefert dagegen Hinweise zu der Frage, ob zwischen zwei Erhebungszeitpunkten beobachtbare Veränderungen im jeweiligen Kriterium aufgrund von Kennzeichen der familialen Sozialisation vorhergesagt werden können. Auf die vorliegende Studie bezogen, geht es um die Vorhersage von Veränderungen in der Lernmotivation oder den Bildungszielen Jugendlicher im Verlaufe eines Untersuchungsjahres, wobei die hohen Interkorrelationen zwischen erstem und zweitem Untersuchungszeitpunkt (Lernmotivation: $r = .58$, $p > .001$; Schulische Aspirationen: $r = .66$, $p > .001$) zeigen, daß es sich bei der Lernmotivation und den Aspirationen Jugendlicher um relativ stabile Dispositionen handelt. Insofern sind die Spielräume für Veränderungen, soweit sie die relative Position von Schülern in der Rangreihe der Gleichaltrigen betreffen, nur gering.

In Tabelle 3 sind zunächst die einfachen Korrelationen zwischen den familialen Indikatoren zum ersten Erhebungszeitpunkt und der Lernmotivation sowie der schulischen Aspirationen zum zweiten Erhebungszeitpunkt berechnet.⁵

In guter Übereinstimmung mit den Querschnittsauswertungen zeigt sich, daß das Familienklima und alle erfaßten Merkmale der Eltern-Kind-Interaktion signifikant mit der Lernmotivation von Schülern zum zweiten Meßzeitpunkt, d.h. am Ende der Sekundarstufe I, assoziiert sind. Auch korrelieren – abgesehen von dem Bildungsstatus des Vaters – die sozialstrukturellen Familienmerkmale signifikant mit der Lernmotivation. Anders als zum ersten Meßzeitpunkt finden sich nun allerdings keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den schulischen und beruflichen Aspirationen der Eltern und der Lernmotivation der Schüler.

In einem zweiten Schritt wurde durch Auspartialisierung der Lernmotivation des Vorjahres die zentrale Fragestellung geprüft, ob sich die Veränderung der Lernmotivation durch familiäre Indikatoren vorhersagen läßt. Abgesehen von den nun sogar negativ ausfallenden Partialkorrelationen zu den elterlichen Aspirationen, liegen die Partialkorrelationen zum Familienklima und zum Erziehungsverhalten nahe Null. Auch die einzige signifikante Korrelation zwischen der Lernmotivation und den autoritären Erziehungspraktiken überschreitet nur knapp die Signifikanzgrenze. Dieses Zusammenhangsmuster zeigt sich auch dann, wenn zusätzlich die Schulleistungen der Jugendlichen zum ersten Meßzeitpunkt auspartialisiert werden (vgl. Tab. 3).

5 Eine längsschnittliche Untersuchung der Ursachen der schulischen Lernmotivationsentwicklung ist nur innerhalb einer kontinuierlichen Beschulungsphase sinnvoll. Schüler, die die Schulart wechseln, die gleiche Klasse wiederholen müssen oder gar die Sekundarstufe verlassen und in eine betriebliche Erstausbildung eintreten, unterliegen zahlreichen motivationsrelevanten Einflüssen, die in ihrer Komplexität kaum kontrolliert werden können. Zugunsten einer eindeutigeren Interpretation der Befunde wurde deshalb für die längsschnittlichen Auswertungen eine kleinere – dafür aber genauer definierte – Stichprobe in Kauf genommen. Nur jene 242 Jugendlichen wurden in die Auswertungen einbezogen, die innerhalb der gleichen Schulart (z.B. Gymnasium) im untersuchten Zeitraum regulär weiter beschult wurden.

Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen Familienmerkmalen und der Lernmotivation Jugendlicher und ihren schulischen Aspirationen im Verlauf eines Jahres (135 < n < 242)

	Lernmotivation (2. Erhebungszeitpunkt)			Schulische Aspirationen (2. Erhebungszeitpunkt)		
	r	r ^a	r ^c	r	r ^b	r ^c
Schulbildung Vater	-.18*	-.13	-.13	.01	-.06	-.09
Schulbildung Mutter	-.11	-.14	-.13	.07	-.02	-.07
Berufsstatus Vater	-.09	-.12	-.13	.01	-.04	-.03
Berufsstatus Mutter	.02	-.13	-.12	.12	-.02	-.04
kindbez. schul. Aspirationen (V)	-.10	-.28**	-.29**	.67**	.52**	.47**
kindbez. schul. Aspirationen (M)	-.00	-.24*	-.24*	.61**	.45**	.37**
kindbez. berufl. Aspirationen (V)	-.05	-.23*	-.24*	.70**	.56**	.51**
kindbez. berufl. Aspirationen (M)	.00	-.22*	-.23*	.65**	.49**	.42**
Harmonisches Familienklima	.21**	.05	.05	.16*	.09	.08
Autoritatives Erziehungsverhalten	.29**	.06	.07	.18**	.09	.08
Autoritäres Erziehungsverhalten	-.26**	-.15*	-.13*	-.19**	-.10	-.06
Elterliches Schulinvolvement	.19**	.07	.09	-.03	-.06	-.03

^a Lernmotivation zum ersten Meßzeitpunkt auspartialisiert.

^b Schulische Aspiration zum ersten Meßzeitpunkt auspartialisiert.

^c Zusätzlich Schulleistungen (Deutschnote, Mathematiknote, erster Meßzeitpunkt) auspartialisiert.

Die Ergebnisse bezüglich der schulischen Aspirationen der Jugendlichen sind im Hinblick auf das Familienklima und das Erziehungsverhalten weitgehend vergleichbar. Während die unkorrigierten Korrelationen zwischen familialen Merkmalen und Aspirationen noch gut mit dem in den Querschnittsdaten gefundenen Beziehungen übereinstimmen, sinken alle Koeffizienten bei Auspartialisierung der Vorjahreswerte der schulischen Aspirationen und gehen gegen Null. Allerdings behalten die elterlichen Aspirationen ihren hohen Vorhersagewert auch bei statistischer Kontrolle der Schulabschlußwünsche Jugendlicher im vorangehenden Jahr. Selbst bei zusätzlicher Kontrolle der Schulleistungen bleiben substantielle Korrelationen zwischen den kindbezogenen Aspirationen der Eltern und den Aspirationen der Schüler bestehen (vgl. Tab. 3).

Insgesamt läßt sich somit festhalten, daß weder das Familienklima noch das Erziehungsverhalten und Schulinvolvement der Eltern dazu beiträgt, die (geringen) interindividuellen Veränderungen in der Lernmotivation oder den schulischen Aspirationen Jugendlicher im Laufe des Untersuchungsjahres vorherzusagen. Dieses Ergebnismuster gilt auch bei getrennten Berechnungen für Schüler und Schülerinnen sowie für die ost- und westdeutschen Teilstichproben. Auf weitere pfadanalytische Auswertungen wurde deshalb verzichtet.

4. Diskussion

Ein zentrales Anliegen dieses Beitrags bestand darin, Merkmale der familialen Sozialisation in ihrer Bedeutung für die Lernmotivation von Schülern zu untersuchen. Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, daß vor allem die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen eine wichtige Rolle für die Intensität, mit der sich Schüler mit schulischen Lerninhalten auseinandersetzen, zu spielen scheint. In Einklang mit vorliegenden Arbeiten etwa zum elterlichen Erziehungsstil beschrieben sich Jugendliche als um so motivierter, je mehr sie sich von ihren Eltern unterstützt, wertgeschätzt und in ihrem Autonomiebestreben ernst genommen fühlten. Ähnlich wie etwa in der Studie von STEINBERG u. a. (1992) scheint dabei der Zusammenhang zwischen diesem autoritativen Erziehungsverhalten und der Lernmotivation der Schüler partiell über das Ausmaß schulbezogener Elternaktivitäten vermittelt zu werden. Daß ein akzeptierender und autonomieförderlicher Umgang der Eltern mit ihren Kindern jedoch auch über das direkt schulbezogene Elternengagement hinaus mit einer höheren Lernmotivation assoziiert ist, kann mit Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie als Hinweis auf den generellen Wert eines autonomieförderlichen Erziehungsverhaltens für den Prozeß der Verinnerlichung elterlicher Einstellungen und Werte auf seiten der Jugendlichen interpretiert werden.

Während ein autoritatives Erziehungsverhalten also auch unter dem Gesichtspunkt der Förderung selbstbestimmten Lernens positiv zu bewerten ist, ist der pädagogische Wert autoritärer Erziehungspraktiken weniger eindeutig. Zwar korrelierten diese positiv mit dem Engagement der Eltern in schulischen Belangen, das wiederum mit einer ausgeprägteren Lernmotivation einherging. Gleichzeitig zeichnete sich erwartungsgemäß aber auch ein (schwach) negativer Zusammenhang mit der Bereitschaft Jugendlicher ab, sich intensiv und ausdauernd schulischen Lerninhalten zu widmen.

Eine mögliche Interpretation setzt an dem Stellenwert schulbezogener Elternaktivitäten für die schulische Entwicklung Jugendlicher an. Jugendliche, die sich in ihrem Streben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung nur wenig von den Eltern unterstützt fühlen, könnten eine geringere Bereitschaft entwickeln, den lernbezogenen Erwartungen der Eltern nachzukommen oder sich diese gar zu eigen zu machen. Selbst im Kontext autoritärer Erziehungspraktiken könnten sich jedoch auf das schulische Fortkommen des Kindes gerichtete Elternaktivitäten, wie eine regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben, insofern als günstig erweisen, als sie faktisch die Gefahr verringern, daß Schüler den Anschluß im Unterricht verpassen und immer seltener ein Gefühl eigener Kompetenz erleben.

Um hier zu präziseren Aussagen zu gelangen, wäre in nachfolgenden Untersuchungen sowohl das allgemeine Erziehungsverhalten als auch das schulbezogene Elternengagement auf mehreren Dimensionen abzubilden, die für sich genommen und in ihrem Zusammenspiel untersucht werden könnten. Vor allem könnte es dabei fruchtbar sein zu unterscheiden, in welchem Ausmaß das elterliche Verhalten nicht nur durch einen Verzicht auf direktive Umgangsformen gekennzeichnet ist, sondern auch strukturgegebene Momente beinhaltet und die Bereitstellung von Situationen vorsieht, in denen sich das Kind als kompetent erleben kann. Würden diese Aspekte zugleich aus der Sicht der einzelnen

Familienmitglieder und anhand objektivierter Verhaltensdaten erhoben, könnte außerdem der unter pädagogischen Gesichtspunkten wichtigen Frage nachgegangen werden, wodurch etwaige Diskrepanzen zwischen dem faktisch gezeigten Elternverhalten und der jeweiligen Selbst- und Fremdwahrnehmung zustande kommen.

Losgelöst von diesen inhaltlichen Überlegungen stellt sich bei der Interpretation der genannten Befunde das Problem, daß auch pfadanalytisch ausgewertete Querschnittsdaten keine kausalen Schlußfolgerungen zulassen. So könnte etwa das Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Lernmotivation von Schülern dahin gehend interpretiert werden, daß Eltern in Reaktion auf eine stark ausgeprägte Motivation ihres Kindes auf direktiv-kontrollierende Aktivitäten verzichten und diesem größere Entscheidungsspielräume zubilligen.

Wie sich die kausalen Zusammenhänge zwischen familialen Sozialisationsprozessen und der Motivationsentwicklung von Schülern letztlich darstellen, läßt sich auch nicht zwingend aus den vorliegenden Längsschnittauswertungen ablesen. Um im Familienalltag ablaufende Mikroprozesse abbilden zu können, ist der betrachtete Zeitabstand von einem Jahr einerseits zu groß. Andererseits ist die Zeitspanne, gemessen an den Jahren, in denen sich die erzieherischen Bemühungen der Eltern bereits auf ihr Kind richteten, sehr kurz. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache, daß in den längsschnittlichen Analysen lediglich Veränderungen in der relativen Ausprägung der individuellen Motivation der untersuchten Schüler untersucht wurden. So gehen wir nicht davon aus, daß mit der Ablösung Jugendlicher von ihrem Elternhaus und ihrer zunehmenden Orientierung an der Gruppe der Gleichaltrigen der Einfluß der Eltern im Laufe der Adoleszenz schwindet. Da elterliche Erziehungsstile eine bemerkenswerte Stabilität aufweisen (vgl. McNALLY/EISENBERG/HARRIS 1991), betrachten wir die Längsschnittbefunde als eine sehr konservative Schätzung des Elterneinflusses, bei der vorangehende, kumulative Sozialisierungseffekte durch die Kontrolle der Eingangsmotivation mit auspartialisiert werden.

Neben der Lernmotivation von Schülern der Sekundarstufe I stand mit deren bildungsbezogenem Anspruchsniveau ein zweiter Aspekt im Zentrum dieser Studie, der von pädagogischem Interesse ist. Die vorliegenden Auswertungen weisen darauf hin, daß die perspektivische Ausrichtung Jugendlicher hin auf eine besonders anspruchsvolle Schulausbildung zwar systematisch mit verschiedenen distalen und proximalen Merkmalen der Familie assoziiert ist, sich jedoch in erster Linie als eine Funktion der elterlichen Schul- und Berufsabschlußwünsche darstellt. Da sich diese wiederum sowohl direkt als auch vermittelt über unterschiedliche Erziehungspraktiken in den Aspirationen Jugendlicher niederschlagen scheinen, ergeben sich eine Reihe von Ansatzmöglichkeiten für eine von Lehrern oder Schulpsychologen geleistete Elternarbeit, die auf eine Aufhebung sozialer Ungleichheiten hin orientiert ist. Dies gilt um so mehr, als sozialstrukturelle Merkmale der Familie in diesem Zusammenhang zwar nicht unerheblich sind, jedoch überwiegend vermittelt über Bildungsziele, die Eltern mit Blick auf die schulische Laufbahn ihrer Kinder hegen, zum Tragen kommen. Diese Bildungsaspirationen der Eltern wiederum leisten selbst dann eine Vorhersage für die Veränderung der relativen Ausprägung der Aspirationen der Schüler im Verlauf eines Jahres, wenn die Leistungen aus dem Vorjahreszeugnis statistisch kontrolliert werden.

Einschränkend ist bei der Interpretation der vorliegenden Befunde allerdings anzumerken, daß in dieser Studie Schüler und deren Eltern am Ende der Sekundarstufe I befragt wurden. Unsere Ergebnisse lassen deshalb nicht nur offen, ob die hohe Übereinstimmung in den kindlichen und elterlichen Aspirationen primär dadurch zustande kommt, daß Schüler die elterlichen Erwartungen übernommen haben oder aber sich Eltern bei der Formulierung wünschenswerter Abschlüsse (auch) an den Zukunftsperspektiven ihrer Kinder orientieren. Vielmehr ist es möglich, daß beide Parteien zu übereinstimmenden Zielvorstellungen gekommen sind, weil sie gleichermaßen den von Jugendlichen besuchten Schultyp und die bisherigen Leistungserfolge und -probleme der Schüler in Rechnung stellen.

Nicht abschließend zu klären ist ebenfalls die Frage, ob die – schichtabhängig variierenden – Erziehungsziele und Erziehungspraktiken von Eltern auch in den folgenden Phasen der Bildungslaufbahn der Heranwachsenden so bedeutsam bleiben, wie sie sich in den vorliegenden Quer- und Längsschnittdaten von Schülern am Ende der Sekundarstufe I darstellen. Da jedoch berufssoziologische Studien in Einklang mit der „Job-entry“-These vermuten lassen, daß die intergenerationelle Mobilität nach der Berufseintrittsphase nur mehr gering ist (zusammenfassend SACKMANN/WINGENS 1996), ist die weichenstellende Funktion der Familie nicht zu unterschätzen.

Literatur

- BAUMRIND, D.: Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology Monographs* 4 (1971), 1, Teil 2, S. 1–103.
- BAUMRIND, D.: Parenting styles and adolescent development. In: *Encyclopedia of Adolescence* (1991), S. 746–758.
- BENTLER, P.M.: EQS: Structural equations program manual. Los Angeles 1989.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York 1985.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 223–238.
- DITTON, H.: Pfadmodelle mit latenten Variablen (LVP-Modelle) als Methode zur Erforschung der Beziehungen zwischen Lernumwelt und Sprachentwicklung. In: B. WOLF (Hrsg.): *Zuwendung und Anregung. Lernumweltforschung zur Sprachentwicklung im Elternhaus und Kindergarten*. Weinheim 1987.
- DITTON, H.: Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: *Empirische Pädagogik* 3 (1989), S. 215–231.
- EPSTEIN, J.: Toward a theory of family-school connections. In: K. HURRELMANN/F.-X. KAUFMANN/F. LÖSEL (Hrsg.): *Social intervention: Potential and constraints*. Berlin/New York 1987, S. 121–136.
- FAULKNER, J./BLYTH, C.: Homework: Is it really worth all the bother? In: *Educational Studies* 21 (1995), S. 447–454.
- GINSBURG, G.S./BRONSTEIN, P.: Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. In: *Child Development* 64 (1993), S. 1461–1471.
- GROLNICK, W.S./SŁOWIACZEK, M. L.: Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. In: *Child Development* 65 (1994), S. 237–252.
- GROLNICK, W.S./RYAN, R.M./DECI, E.L.: Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. In: *Journal of Educational Psychology* 83 (1991), S. 508–517.
- GROLNICK, W.S.: Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In: J.E. GRUSEC/L. KUCZYNSKI (Hrsg.): *Parenting strategies and children's interregulation of values: A handbook of theoretical and research perspectives*. In Vorbereitung.

- HECKHAUSEN, J.: Motivation und Handeln. Berlin ²1989.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W./LEHNEIS-KLEPPER, G.: Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 23 (1991), S. 1–22.
- HOFER, M.: Vom Bildungs- zum Erziehungsnotstand. In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990), S. 35–39.
- HOFER, M.: Die Familie mit Schulkindern. In: M. Hofer/E. KLEIN-ALLERMANN/P. NOACK (Hrsg.): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen 1992, S. 55–81.
- HOFER, M./NOACK, P./WILD, E./KRACKE, B./ETTRICH, K. U.: Jugendliche und ihre Eltern unter Bedingungen des sozialen Wandels: „Individuation“ in den alten und neuen Bundesländern. Unveröffentlichter Projektantrag. Mannheim/Leipzig 1996.
- KRAPP, A.: Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 187–206.
- KREPPNER, K./LERNER, R. M. (Hrsg.): Family systems and life-span development. Hillsdale 1989.
- KREPPNER, K./SILVERBERG, S. B.: Family development and the transition to adolescence. Project Proposal: Part II. Methodological approach and questionnaire appendix. Unveröffentlichter Bericht des Max-Planck-Instituts für Humanentwicklung und Erziehung. Berlin 1988.
- KRUMM, V.: Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft: Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der Unterrichtsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990), S. 40–44.
- LAMBORN, S. D./MOUNTS, N. E./STEINBERG, L./DORNBUSCH, S. M.: Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. In: Child Development 62 (1991), S. 1049–1065.
- MAJORIBANKS, K.: Family educational capital, adolescents' aspirations, academic capital and young adults' occupational outcomes. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 5 (1991), S. 215–222.
- MAJORIBANKS, K.: Families, schools and children's learning: A study of children's learning environments. In: International Journal of Educational Research 21 (1994), S. 439–555.
- MANSEL, J.: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 13 (1993), S. 36–60.
- MCCLELLAND, K.: Cumulative disadvantage among the highly ambitious. In: Sociology of Education 63 (1990), S. 102–121.
- MCNALLY, S./EISENBERG, N./HARRIS, J. D.: Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. In: Child Development 62 (1991), S. 190–198.
- MEULEMANN, H.: Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt a. M./New York 1985.
- MEYER-PROBST, B.: Bücher im Elternhaus und kindliche Entwicklung. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock – Naturwissenschaftliche Reihe 38 (1989), S. 18–20.
- MEYER-PROBST, B./TEICHMANN, H./PIATKOWSKI, J.: Biologische und psychosoziale Entwicklungsrisiken im Kindesalter nach 15 Jahren Verlaufskontrolle (Rostocker Längsschnittstudie). In: Psychosozial 14 (1991), S. 87–95.
- MÜLLER, W./HAUN, D.: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994), S. 1–42.
- OERTER, R.: Motivation und Handlungssteuerung. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch. Weinheim ³1995, S. 758–822.
- PEKRUN, R./HELMKE, A.: Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart 1991, S. 33–56.
- ROLFF, H. G./BAUER, K. O./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R.: Jahrbuch der Schulentwicklung (Bd. 8). Weinheim 1994.
- RYAN, R. M./STILLER, J./LYNCH, J. H.: Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. In: Journal of Early Adolescence 14 (1994), S. 226–249.
- SAUER, J./GATTRINGER, H.: Soziale, familiäre, kognitive und motivationale Determinanten der Schulleistung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 288–309.
- SACKMANN, R./WINGENS, M.: Berufsverläufe im Transformationsprozeß. In: M. DIEWALD/K. U. MAYER (Hrsg.): Zwischenbilanz der Wiedervereinigung. Opladen 1996, S. 11–32.
- SKINNER, H. A./STEINHAEUER, P. D./SANTA-BARBARA, J.: The Family Assessment Measure. In: Canadian Journal of Community Mental Health 2 (1983), S. 91–105.

- STEINBERG, L./MOUNTS, N./LAMBORN, S./DORNBUSCH, S.: Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. In: *Journal of Research on Adolescence* 1 (1991), S. 19–36.
- STEINBERG, L./LAMBORN, S. D./DARLING, N./MOUNTS, N. S./DORNBUSCH, S. M.: Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. In: *Child Development* 65 (1994), S. 754–770.
- STEINBERG, L./LAMBORN, S. D./DORNBUSCH, S. M./DARLING, N.: Impact of parenting practices on adolescents achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. In: *Child Development* 63 (1992), S. 1266–1281.
- STOLZ, G.-E.: Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppen in der Erziehung. Weinheim 1987.
- TRUDEWIND, C.: Der ökologische Ansatz in der Erforschung der Leistungsmotivgenese. In: L. A. VASKOVICS (Hrsg.): *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*. Stuttgart 1982, S. 168–203.
- TRUDEWIND, C./WINDEL, A.: Elterliche Einflußnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart 1991, S. 131–148.
- WANG, M. C./HAERTEL, G. D./WALBERG, H. J.: Toward a knowledge base for school learning. In: *Review of Educational Research* 63 (1993), S. 249–294.
- WILD, K.-P.: Die Beziehung zwischen Lernmotivation und Lernstrategien als Funktion personaler und situativer Faktoren. In: R. DUTT/CH. v. RHÖNECK (Hrsg.): *Lernen in den Naturwissenschaften*. Kiel 1996, S. 69–87.
- WILD, K.-P./KRAPP, A.: Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995), S. 579–595.
- ZINNECKER, J.: Skala Schulzentriertes Elternhaus. In: *Jugendwerk der deutschen Shell* (Hrsg.): *Jugend '92*. Bd. 4. Opladen 1992.

Abstract

The authors enquire into the question which conditions of familial socialization are related systematically to the individual educational career of students and their motivation to learn. The study is based on the assumption that both students' motivation to learn and their academic aspirations are essentially influenced by the school-related and general pedagogical practices of their parents. In a longitudinal study carried out among ninth-graders in both East and West Germany and their parents the following aspects were considered in addition to adolescents' motivation to learn and their academic aspirations: school-related activities by parents, authoritative and authoritarian pedagogical practices, family climate, and different indicators of social class. The results support the assumption that a positive influence is exerted on the motivation to learn if an autonomy-promoting and supportive pedagogical behavior prevails. Path analysis further more point to the fact that the relation between such an authoritative style of education and the motivation to learn is partially mediated by the parents' school-related commitment. Students' academic aspirations, on the other hand, are closely linked with their parents' child-related academic aspirations and hardly with the latter's pedagogical practices. Furthermore, the results indicate that the influence of parents' socio-economic status is mediated by the quality of parent-child-interaction and by parents' expectations regarding their children's educational career.

Anschrift der Autoren

Dr. Elke Wild, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II, Schloß, 68131 Mannheim

Dr. Klaus-Peter Wild, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg